

Veränderung von Forschungskompetenz und Vorstellungen über Wissenschaft von Lehramtsstudierenden durch eigenes Forschungshandeln – evaluative Betrachtung eines Seminarkonzeptes

Kris-Stephen Besa^{1,*}

¹ Westfälische Wilhelms-Universität Münster

* Kontakt: Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Bispinghof 5/6,
Raum F 08, 48143 Münster
kbesa@uni-muenster.de

Zusammenfassung: In diesem Kapitel des Themenheftes „Lehrkräfte forschen“ werden die Befunde der Aufsätze des Heftes zusammengeführt und mit Blick auf die Wirksamkeit des Seminarkonzeptes diskutiert. Dies geschieht auch unter Einbezug der studentischen Seminarevaluation sowie unter Berücksichtigung von Forschungsergebnissen zur Entwicklung der selbst eingeschätzten Forschungskompetenz im Seminar. In der Gesamtschau lässt sich festhalten, dass die angestrebten Ziele nur zum Teil erreicht wurden und ein tatsächlicher Zuwachs an forschungsbezogenen Fähigkeiten bei den Studierenden nur bedingt attestiert werden kann. Gründe hierfür werden diskutiert.

Schlagwörter: Evidenz; Forschung; Kompetenz; Lehrerbildung; Evaluation



Dass Studierende im Lehramt grundsätzlich über spezifische Kompetenzen im Forschungsbereich verfügen sollten, ist in den vorangegangenen Beiträgen dieses Themenheftes bereits deutlich geworden. Neben der Möglichkeit, ein besseres Verständnis für die Ergebnisse empirischer Studien zu schaffen und diese in Bildungsprozesse miteinzubeziehen, können entsprechende Forschungskompetenzen auch dazu genutzt werden, eine systematisch-reflektierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln als Lehrperson zu ermöglichen (vgl. Besa et al., 2020). Inwieweit das vorgestellte Seminarkonzept dem zgedachten Anspruch als Lerngelegenheit für entsprechende(s) Fähigkeiten und Wissen gerecht wird, kann aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Neben einer „globalen“ Einschätzung durch die Lehrperson und Betrachtung der Arbeitsergebnisse kann dieses auch datengestützt sowohl auf Basis studentischer Lehrveranstaltungsevaluation als auch mittels systematischer Auswertung der studentischen Kompetenzselbsteinschätzung im Rahmen der Begleitforschung geschehen.

1 Besprechung der studentischen Seminarevaluation

Um das Gelingen der Seminarveranstaltung zu überprüfen, wurde neben dem Blick auf die Ergebnisse der studentischen Arbeiten auch eine von einer Studentin verantwortete Seminarevaluation durchgeführt. Dort zeigte sich, dass viele Studierende zwar einen bedeutsamen Einfluss von Ergebnissen empirischer Forschung auf die Bildungspolitik sehen, jedoch wissenschaftliche Evidenzen für das eigene berufspraktische Handeln für wenig relevant halten.

Der Arbeitsaufwand in den Forschungsseminaren wurde insgesamt als recht hoch eingeschätzt, und es gab geteilte Meinungen, ob das in der Lehrveranstaltung erworbene Wissen zukünftig Anwendung im Rahmen wissenschaftsorientierter Evaluation/Erforschung des eigenen Unterrichts finden wird. Grundsätzlich zeigte die Evaluation bei den Studierenden ein eher geringes allgemeines Interesse an der Auseinandersetzung mit Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung. In der studentisch verantworteten Evaluation wurden die drei Studierendengruppen des Seminars mit einem Einzel-Item hierzu befragt, und sie konnten auf einer Fünfer-Skala angeben, inwieweit sie sich für die empirische Forschung interessieren, wobei ein Wert von 5 hohe, ein Wert von 1 entsprechend niedrige Zustimmung bedeutete. Der Mittelwert bei diesem Item lag über die Studierendengruppen hinweg bei 2,6 und damit unter dem theoretischen Skalenmittel von 3.

Positiv fielen hingegen die Bewertungen für den Dozenten und die klare Struktur des Seminars aus. Diese wurden in der studentischen Evaluation (aus persönlicher Perspektive natürlich äußerst erfreulich) sehr gut bewertet und scheinen somit zumindest kein Hinderungsgrund für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Forschungswissen und -methodik gewesen zu sein bzw. haben diese bestenfalls sogar partiell fördern können. Das selbsttätige Organisieren der (optionalen) seminarübergreifenden Arbeit stellte hingegen eine große Hürde dar. Wie die Evaluationsergebnisse, aber auch die informellen Rückmeldungen der Studierenden zeigen, hatte das Seminarkonzept in seiner vorliegenden Form mit einigen Schwierigkeiten zu kämpfen, die zu einer differenzierten Betrachtung hinsichtlich der Beurteilung der Wirksamkeit führen. Neben zahlreichen organisatorischen Problemen lässt sich auch ein Grundproblem hinsichtlich der Ausbildung von Forschungskompetenz im Lehramtsstudium beobachten.

2 Erwerb von Forschungskompetenz in einem Forschungsseminar? Vergleichende Betrachtung im quasi-experimentellen Design

2.1 Studiendesign und Stichprobe

Als weiterer Indikator für die Wirksamkeit der Seminarveranstaltung bzw. die Erreichung der in der Einleitung des Themenheftes (Besa & Krause-Wichmann, 2022) angesprochenen Seminarziele wird die Entwicklung der selbst eingeschätzten Forschungskompetenz der Studierenden im längsschnittlichen Vergleich herangezogen. Hierzu wurden die drei Seminare aus dem Modul „Lehrerprofessionalität mit Schwerpunkt auf Forschungskompetenz“ mit zwei Seminarveranstaltungen aus dem Modul ohne entsprechenden Schwerpunkt verglichen. Die beiden Messzeitpunkte lagen bei allen Gruppen jeweils in der ersten sowie in der letzten Seminarsitzung des Semesters, sodass eine isolierte Betrachtung über den Semesterverlauf ermöglicht wird.

Aufgrund einiger Ausfälle zum Zeitpunkt der Posterhebung sowie durch partielle Probleme bei der Zuordnung von Codierungen können lediglich die Daten von 69 der ursprünglich 100 Studierenden aus den Seminaren ausgewertet werden. Dabei haben 39 Personen die Seminare mit dem Schwerpunkt auf Forschungskompetenz besucht und sind somit der Experimentalgruppe zuzuordnen, während die übrigen 30 keinen Forschungsschwerpunkt in der Seminarveranstaltung hatten und somit als Kontrollgruppe betrachtet werden können.

2.2 Instrumente und methodisches Vorgehen

Zur Erfassung der studentischen Forschungskompetenz wurde auf die Skalen zur Erfassung studentischer Forschungskompetenz von Thiel und Böttcher (2014) zurückgegriffen. Die eingesetzten Sub-Dimensionen des F-Komp-Fragebogens erfassen dabei Recherchekompetenz (Bsp.: *„Ich weiß, wie und wo ich den aktuellen Forschungsstand zu einem bestimmten Thema gezielt recherchieren kann.“*), Methodenkompetenz (Bsp.: *„Es fällt mir leicht zu entscheiden, mit welchen Methoden ich einen bestimmten Forschungsgegenstand am besten untersuche.“*) sowie fachliches Wissen (Bsp.: *„Ich kenne die wichtigsten aktuellen Theorien in meinem Fach.“*) und zeigen mit Cronbachs-Alpha-Werten von .74 bis .81 zufriedenstellende interne Konsistenzen in der Stichprobe. Zum Vergleich des Erwerbs forschungsspezifischer Kompetenzen wird auf T-Tests für verbundene Stichproben in den beiden Gruppen zurückgegriffen, wobei mögliche signifikante Veränderungen und damit einhergehende Effektgrößen als Indikatoren für Unterschiede zwischen den Gruppen bzw. den Einfluss des Treatments in Form des studentischen Forschungshandelns im Seminar (siehe hierzu die Einleitung des Themenheftes) herangezogen werden sollen. Es wird dabei erwartet, dass die Studierenden mit Forschungsseminar Zuwächse in der selbst eingeschätzten Forschungskompetenz zeigen, während die Werte in der Vergleichsgruppe stabil bleiben sollten.

2.3 Ergebnisse

Entgegen der Annahme zeigt sich, dass weder in der Experimentalgruppe noch in der Kontrollgruppe Veränderungen der selbst eingeschätzten Forschungskompetenz stattfinden. Dieses gilt für alle drei erfassten Facetten der Forschungskompetenz, wobei allerdings die geringe Stichprobengröße hier eine entsprechende Hürde darstellt. Bei wohlwollender Betrachtung könnten zumindest leichte Zuwächse der Recherchekompetenz in der Treatment-Gruppe auf einem nicht-Bonferroni-korrigierten Zehn-Prozent-Niveau als relevante Kompetenzentwicklung attestieren werden – eine zu präferierende konservativere Betrachtung würde jedoch attestieren, dass keinerlei Veränderung vorliegt (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite).

Tabelle 1: Prä-Post-Vergleich der Entwicklung verschiedener Facetten von Forschungskompetenz

	Experimentalgruppe (<i>n</i> = 39)			Kontrollgruppe (<i>n</i> = 30)		
	MZP I <i>m</i> (<i>SD</i>)	MZP II <i>m</i> (<i>SD</i>)	<i>p</i>	MZP I <i>m</i> (<i>SD</i>)	MZP II <i>m</i> (<i>SD</i>)	<i>p</i>
Recherchekompetenz	3,38 (.70)	3,56 (.56)	.08	3,52 (.71)	3,64 (.63)	.12
Methodenkompetenz	3,14 (.63)	3,14 (.43)	.50	3,24 (.59)	3,25 (.50)	.45
Fachliches Wissen	3,15 (.70)	3,09 (.58)	.29	3,27 (.64)	3,37 (.69)	.20

Somit ist davon auszugehen, dass die explizite Beschäftigung mit Forschung beziehungsweise das eigenständige Agieren als Forschende nicht automatisch zu einer Verbesserung der Kompetenzselbsteinschätzung führen.

2.4 Diskussion der Ergebnisse

Dass keinerlei Entwicklung der selbst eingeschätzten Forschungskompetenz in der Experimentalgruppe stattfindet, ist zunächst einmal bemerkenswert vor dem Hintergrund, dass durch explizites Forschungshandeln, das die Studierenden so noch nicht durchgeführt haben, grundlegende Erweiterungen der jeweiligen Fähigkeiten zu erwarten wären. Bei genauerer Betrachtung lassen sich jedoch einige mögliche Erklärungen für diesen Sachverhalt finden:

So ist zunächst einmal der Zeitpunkt der Posterhebung eine relevante Größe. Auch wenn die Studierenden ein Thema für eine Sitzung des Seminars vorbereiten sollten, so war es noch nicht zwingend erforderlich, dass bereits eine intensivere Beschäftigung mit den Daten vorgenommen wurde. Dieses ist erst für die explizite Verschriftlichung in der vorlesungsfreien Zeit nötig gewesen. Daher haben die Studierenden noch nicht den vollständigen, angedachten Forschungsprozess durchlaufen. Des Weiteren haben sich die Studierenden im Regelfall in den Gruppen aufgeteilt, sodass nicht alle Gruppenmitglieder quantitative Analysen durchgeführt haben. Dieses erklärt möglicherweise, weshalb keine methodischen Zuwächse zu beobachten sind. Eine andere Erklärung wäre, dass die erstmalige Auseinandersetzung mit quantitativer Forschungsmethodik zu einem realistischeren Bild von den Anforderungen des Einsatzes entsprechender Methoden führt, sodass gegebenenfalls zunächst vorliegende Überschätzungen bei gleichzeitigem Kompetenzzuwachs einem realistischen Bild gewichen sind. Dieses ist auch ein Hinweis darauf, dass sich der Einsatz von Testinstrumenten für ähnliche gelagerte (quasi-)experimentelle Designs anbietet, um darüber die Gefahr von Response-Shift-Effekten zu vermeiden und tatsächliche Kompetenzzuwächse erforschen zu können.

Einschränkend ist festzuhalten, dass aufgrund des curricularen Studienaufbaus zwar eine bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltung mit Schwerpunkt auf der Durchführung eigener Forschungsvorhaben bei der Kontrollgruppe ausgeschlossen werden kann, dieses für die Fachstudien aber möglicherweise nicht gilt – wobei nach Sichtung der Vorlesungsverzeichnisse keine vergleichbare Veranstaltung in den Fächern angeboten wurde, weshalb eine entsprechende anderweitige Beeinflussung unwahrscheinlich ist. Des Weiteren stellt erwartungsgemäß auch die geringe Stichprobengröße ein Problem dar. Vorhandene Mittelwertsunterschiede z.B. bei der Recherchekompetenz würden bei

größeren Stichproben und gleichbleibendem Mittelwertsunterschied durchaus deutlich signifikant werden.

3 Besprechung der studentischen Arbeiten und organisatorische Herausforderungen des Seminars

Organisatorisch zeigte sich, dass – entgegen der Annahme während der Seminarkonzeption – nicht die gesamte Semesterzeit für die Erstellung der schriftlichen Studienbeiträge als Seminarleistung zur Verfügung stand. Einem erheblichen Anteil der Studierenden musste aufgrund einer anstehenden Abschlussprüfung in den Bildungswissenschaften bereits frühzeitig, d.h. mit Ende der Vorlesungszeit, die Leistung attestiert werden. Da zu einem solch frühen Zeitpunkt direkt nach Seminarabschluss noch keine wissenschaftlich fundierten, den vorgegebenen Kriterien entsprechenden Beiträge zu erwarten waren, wurde beschlossen, die Beiträge von der Seminarleistung zu entkoppeln. Dieses führte für einen Teil der Beiträge zu einer tendenziell schleppenden Be- und vor allem Überarbeitung, mehrfacher Verschiebung der jeweiligen Abgabefristen und letztlich einem Wegfall der Aufsätze mehrerer Gruppen, sodass nur für vier von acht Themen überhaupt abschließende Forschungsarbeiten entstanden sind. Ablesbar ist daran möglicherweise eine geringe intrinsische Motivation der jeweiligen Studierenden, sich selbstreflexiv, forschungsorientiert und mit wissenschaftlicher Expertise begleitet mit verschiedenen Facetten der Lehrer*innenprofessionalität auseinanderzusetzen. Da sich sowohl die studentischen Beiträge als auch die gesamte Arbeit an dem Themenheft länger als geplant verzögerten, war es überdies auch nicht mehr möglich, sämtliche Mitglieder der jeweiligen Themengruppe für abschließende Rückfragen und die Zustimmung zur Veröffentlichung zu erreichen. Dies mag sowohl in nicht mehr vorhandenem Interesse an der Veröffentlichung als auch an dem Wechsel vieler Student*innen in den Vorbereitungsdienst begründet liegen, der ein Erreichen zusätzlich erschwerte. Letztlich stellte sich aus Sicht der beiden Herausgebenden dieses Themenheftes damit die Frage, ob die Veröffentlichung eines einzelnen, beispielhaften Beitrages in diesem Themenheft überhaupt noch den angedachten Zweck erfüllen kann. Somit wurde sich letztendlich gegen die Veröffentlichung der studentischen Arbeiten in diesem Themenheft entschieden.

Ein massives inhaltlich-organisatorisches Problem stellte der Gebrauch von SPSS als für die Studierenden über Campuslizenzen kostenfrei nutzbarer Statistik-Software dar. Trotz langfristiger Ankündigung mit über einem Monat Vorlauf hatte zur Sitzung der Einführung in die quantitative Forschungsmethodik nur ein Bruchteil der Studierenden Notebooks mit laufenden SPSS-Lizenzen dabei (in einer Parallelgruppe des Seminars sogar lediglich eine Studierende von 19). Dieses Problem wurde auch in der Folge nur bedingt angegangen, und so konnte in den einzelnen thematischen Sitzungen oftmals nur ein Teil der Studierenden den jeweils durch den Dozenten vorgeführten Datenaufbereitungs- und Analyseprozessen folgen. Letztlich ist aus Dozentenperspektive auch hieran ein geringes Interesse von Teilen der Studierenden an der wissenschaftsorientierten Auseinandersetzung mit den Inhalten deutlich abzulesen. Auch sind vor diesem Hintergrund die Ergebnisse der längsschnittlichen Untersuchung nur bedingt überraschend, da ein übergreifender Kompetenzerwerb im Rahmen forschungsbezogener Fähigkeiten kaum zu erwarten ist, wenn entsprechende Lerngelegenheiten nur von einem Teil der Studierenden wahrgenommen werden.

Eine große Hürde, mit der das Seminarkonzept in der vorliegenden Form bzw. generell die Auseinandersetzung mit Forschung(-smethodik) in Lehramtsstudiengängen zu kämpfen hat, wurde in der vorletzten inhaltstragenden Sitzung einmal mehr sehr explizit deutlich. Themenkomplex der Sitzung war die Studienzufriedenheit. Nach kleiner Abfrage und einer theoretischen Einführung des Konstrukts durch die verantwortliche Seminargruppe wurde die Hypothese, dass Lehramtsstudierende im Master aufgrund der

besseren Passung zum Studium höhere Zufriedenheitswerte aufweisen als Nicht-Lehramtsstudierende im Master, diskutiert. Die Qualität der Argumentationen war in den drei Gruppen unterschiedlich, wobei sich jedoch nur in einer Gruppe ein etwas stärker abstrahierendes Niveau zeigte. Ansonsten dominierte in erster Linie die oberflächliche Bemängelung der Praxisferne des jeweils eigenen Lehramtsstudiums, ohne auf diesen Aspekt in anderen Studiengängen und die Bedeutsamkeit theoretischer Inhalte oder gar forschungsmethodischer Kenntnisse und Fähigkeiten für die eigene Profession einzugehen. Insbesondere bildungswissenschaftliche Seminarinhalte abseits eines – in Realität so vermutlich nicht vorhandenen – direkt auf Unterrichtssituationen übertragbaren Rezeptwissens erfahren schlicht Ablehnung durch weite Teile der Studierendenschaft, bzw. der Wert der Inhalte wird nicht als solcher wahrgenommen (Stark & Stark, 2018). Diese weitverbreitete Einstellung zu einer wissenschaftsorientierten Lehrer*innenbildung stellt verständlicher Weise kein Individualproblem des vorliegenden Seminars dar, sondern ist immer wieder Teil der Debatte um die Ausrichtung universitärer Lehrer*innenbildung (siehe hierzu auch Kunina-Habenicht, 2020, oder Rothland & Bennewitz, 2018).

Hinsichtlich der wissenschaftlichen Arbeit der Studierenden im und rund um das Seminar ist ebenfalls eine gemischte Bilanz zu ziehen. Als nur bedingt zufriedenstellend ist der Rücklauf bei den Fragebögen für die Vergleichsgruppe anzusehen. Bei 54 Studierenden in den Experimentalgruppen der Lehrer*innenprofessionalitäts-Seminare, die jeweils mindestens zwei Kommiliton*innen aus anderen Fachrichtungen zur Teilnahme an der Studie ermuntern sollten, hätten theoretisch (mindestens) 108 ausgefüllte Fragebögen von Studierenden anderer Fachrichtungen vorliegen müssen. Auch hier wurde auf eine personenbezogene Kontrolle der Erbringung verzichtet, sodass mit einem Drop-Out zu rechnen war und so lediglich 73 Datensätze von Studierenden anderer Fachrichtungen erfasst werden konnten.

Als verbesserungswürdig ist ebenfalls der seminargruppenübergreifende Austausch zwischen den Studierenden zu bewerten. Dieser hat zumindest in der Phase des Konzipierens der themenbezogenen Seminarsitzungen nach Studierendenaussagen noch einigermaßen funktioniert. Für die Phase der Beitragserstellung sieht dieses – auch aufgrund fehlender Klärung der Verantwortlichkeiten innerhalb der Gruppen – jedoch zum Teil anders aus. Der Austausch zwischen Studierenden und Dozierenden ist ebenfalls als verbesserungswürdig zu beschreiben. Die Möglichkeit der Absprache der Ausgestaltung der Seminarsitzung wurde lediglich von einer Gruppe umfangreicher wahrgenommen. Dieses führte dazu, dass eine sehr gleichförmige Ausformung der Sitzungen vorlag. Die Themen wurden in der Regel durch Referate eingeführt; dann erfolgten ein kurzer Arbeitsauftrag für die Gesamtgruppe und/oder eine Diskussion mit den Kommiliton*innen, ohne dass daraus jedoch ein Mehrwert für die jeweiligen Forschungsarbeiten abgeleitet wurde. Die anschließende Analyse durch den Dozenten am Beamer für die Gesamtgruppe ging daher auch oftmals an den Studierenden vorbei.

4 Abschließende Überlegungen zum Seminar und Themenheft

Die in diesem Heft im Beitrag von Gesang und Hinzke (2022) dargestellte Bedeutsamkeit von Forschung für Lehrkräfte und Lehrberuf wurde nur zum Teil von den Studierenden geteilt, wobei zu der Frage nach möglicher Bezugnahme auf empirische Forschungsergebnisse in der Abschlussevaluation zumindest etwas überdurchschnittlich (3,6 auf einer Fünfer-Skala) Zustimmung geäußert wurde. Dennoch ist seitens universitärer Lehrer*innenbildung vermehrt (Überzeugungs-)Arbeit zu leisten, welche die Relevanz der jeweiligen wissenschaftsbezogenen Inhalte und Methoden in den Mittelpunkt stellt und auch den ja durchaus vorhandenen Anspruch, Unterrichtspraxis zu verbessern, deutlich macht. Dieses betrifft vor allem die Verdeutlichung der Fähigkeit zur Abstraktion. Dass Theorien und Methoden keine Handlungsanleitungen zur Unterrichtsgestal-

tung und für Erziehungsprozesse bereitstellen, sollte als Stärke mit Blick auf die situationsangepasste Flexibilität in den Mittelpunkt gerückt und nicht als Defizit verstanden werden. Dieses kann auch für die im Beitrag von Röhrig (2022) geschilderten Facetten der Lehrer*innenprofessionalität gelten. Gleichwohl ist letztlich eine wissenschaftlich-reflexive Haltung eine wichtige Voraussetzung dafür, „professionell“ handeln zu können. Alltagswissen allein genügt in der Regel für die Bearbeitung der komplexen Herausforderungen professioneller Lehrpraxis nicht.

So sind es auch und vor allem die Veranstaltungen zum Forschenden Lernen, die – wie von Klewin (2022) aufgezeigt – sowohl die Behandlung wissenschaftlicher Theorien und Methoden als auch die explizite Erforschung der (eigenen) Praxis als Zielsetzung in den Blick nehmen, wobei bei diesen Veranstaltungen darauf geachtet werden sollte, dass der universitäre Mehrwert der Lehrer*innenausbildung erhalten bleibt und nicht zugunsten eines vorbehaltlosen Sammelns von Praxiserfahrung ohne reflektierte Begleitung geopfert wird. Auch wenn entsprechende Konzepte dieses zwar explizit vermeiden wollen, so sind die Forschungsarbeiten in Form der Studienprojekte zumindest aus Sicht der Studierenden kein relevanter Bestandteil der Praxissemester (van Ackeren & Herzig, 2016). Die einleitend skizzierte Stärke, durch ein geeignetes methodisches Repertoire situativ variabel zu handeln und damit auch zum Aufbau unterrichtsbezogener Kompetenzen beizutragen, ist daher verstärkt in den Fokus zu rücken. Ob dieses im vorliegenden Seminar gelungen ist und ob das hier vorgestellte Konzept tatsächlich als Veranstaltung Forschenden Lernens zu bezeichnen ist, da kein explizites eigenes schulpraktisches Handeln der Studierenden den Gegenstand der Erforschung darstellt, wäre zu diskutieren – zumindest die (Selbst-)Reflexion auf Individualebene wurde in hohem Maße geboten. Daneben bieten die erworbenen Kenntnisse zur Gestaltung und Auswertung im Rahmen von Forschungsprozessen auch eine gute Grundlage für die weitere Beschäftigung als forschende Praktiker*innen.

Insgesamt ist zu attestieren, dass das durchgeführte Seminar weder aus Studierenden- noch aus Dozentenperspektive den jeweiligen Erwartungen im angestrebten Maße gerecht geworden ist. Es lässt sich festhalten, dass die Förderung studentischer Forschungskompetenz kein „Selbstläufer“ ist, der durch das Einfordern forschungsbezogener Aktivitäten automatisch stattfindet.

Möchte man die Ansprüche an Forschendes Lernen und wissenschaftlich fundierte Lehrer*innenausbildung ernst nehmen, so scheint es noch stärker geboten, den Mehrwert von Forschungsmethodik und die Auseinandersetzung mit Wissenschaft für die Studierenden im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen deutlicher zu machen. Das Ergebnis der studentischen Evaluation zeigt das oben angesprochene Grundproblem einer universitären und insbesondere wissenschaftsorientierten Lehrer*innenbildung auf. Weder konnte flächendeckend der Dozentenanspruch nach einer Verstärkung des Forschungsinteresses der Studierenden erfüllt werden, noch hat das Seminar den erhofften Praxisbezug für viele Studierende hergestellt bzw. wurde dieser nicht klar erkennbar. Dass sich dieses auch in dem Ausfall mehrerer Forschungsbeiträge für dieses Themenheft niederschlägt, ist daher wenig überraschend. Umso stärker ist daher an dieser Stelle die Leistung der Studierenden zu würdigen, die dann doch die entsprechenden Aufsätze als eigenständige Forschungsarbeiten verfasst haben – auch wenn diese nicht mehr in das Themenheft einfließen konnten!

Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van. & Herzig, S. (2016). Hochschulbeiträge zum Praxissemester. Die Bedeutung von Studienprojekten. *Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, (Beilage November 2016: Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen), 4–6. https://broeschuerenservice.nrw.de/files/download/pdf/beilage-schule-nrw-11-2016-praxissemester-pdf_von_das-praxissemester-auf-dem-pruefstand-zur-evaluation-des-praxissemesters-in-nordrhein-westfalen_vom_staatskanzlei_2326.pdf
- Besa, K.-S. & Krause-Wichmann, T. (2022). Einführung in das Themenheft und Vorstellung des Seminarkonzeptes. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 1–7. <https://doi.org/10.11576/pflb-5889>
- Besa, K.-S., Gesang, J. & Hinzke, J.-H. (2020). Zum Verhältnis von Forschungskompetenz und Unterrichtsplanung. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 10, 97–113.
- Gesang, J. & Hinzke, J.-H. (2022). Warum sollten sich Lehrpersonen mit Forschung bzw. Evidenzen auseinandersetzen? Zur Frage der Sinnhaftigkeit der Beschäftigung mit Daten im Lehrer*innenberuf. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 30–37. <https://doi.org/10.11576/pflb-5892>
- Klewin, G. (2022). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Konzeptionelle Ausgestaltung und Zielsetzungen Forschenden Lernens. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 17–29. <https://doi.org/10.11576/pflb-5891>
- Kunina-Habenicht, O. (2020). Wissen ist Macht: Ein Plädoyer für ein wissenschaftliches Lehramtsstudium. In C. Scheid & T. Wenzelen (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium* (S. 109–126). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3_6
- Röhrig, E.-D. (2022). Zum professionellen Professionsverständnis von Lehrkräften. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 8–16. <https://doi.org/10.11576/pflb-5890>
- Rothland, M. & Bennewitz, H. (2018). Schulpraxiserfordernis in der Lehrerbildung? *Forschung und Lehre*, 24 (12), 1058–1059.
- Stark, L. & Stark, R. (2018). *Wahrgenommener Wert des Bildungswissenschaftsstudiums: Dimensionalität und konvergente Validität eines Fragebogens*. Poster auf der Fachtagung Pädagogische Psychologie 2019 in Leipzig.
- Thiel, F. & Böttcher, F. (2014). Modellierung fächerübergreifender Forschungskompetenzen – Das RMKR-W-Modell als Grundlage der Planung und Evaluation von Formaten forschungsorientierter Lehre. In B. Berendt, A. Fleischmann, J. Wildt, N. Schaper & B. Szczyrba (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 109–124). Raabe.

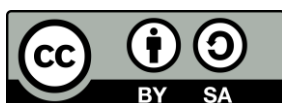
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Besa, K.-S. (2022). Veränderung von Forschungskompetenz und Vorstellungen über Wissenschaft von Lehramtsstudierenden durch eigenes Forschungshandeln – evaluative Betrachtung eines Seminarkonzeptes. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (4), 38–45. <https://doi.org/10.11576/pflb-5893>

Online verfügbar: 03.11.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>